

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E FONTES DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES
DO 10º ANO DE CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS**

Mónica da Cunha Delfino

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E FONTES DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES
DO 10º ANO DE CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS**

Mónica da Cunha Delfino

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação

2020

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira pela disponibilidade, pelo apoio, pela orientação e pela confiança transmitida ao longo da realização desta investigação.

À psicóloga Liliana Carta pela disponibilidade e aos alunos e direção da escola que permitiram a recolha de dados, sem eles a realização deste estudo não era possível.

Aos meus pais, irmãs e restante família pela oportunidade, pelo apoio, pela compreensão e pelos incentivos dados ao longo destes cinco anos.

Ao Cláudio pela paciência, pela força e pelo incansável apoio e motivação durante estes anos.

À Agatha, Carina, Cláudia, Flávia e Joana pela amizade, pela força e pelo apoio dado ao longo desta etapa académica.

A todos os docentes e colegas da faculdade de Psicologia que fizeram parte deste percurso.

Resumo

A presente investigação analisa fontes e crenças de autoeficácia, e ainda a influência destas variáveis no contexto académico e social, numa amostra (N= 165) de alunos do 10º ano, com idades entre 14 e 17 anos, que frequentavam uma escola da cidade de Lisboa. Na recolha dos dados foram usados o Inventário de Autoexploração dos Interesses (SDS) (parte das competências), a Escala de Autoeficácia Geral (EAG), o Questionário de dados pessoais, projetos e desempenho escolar e o Questionário de Fontes de Autoeficácia para os Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES), sendo estes dois últimos elaborados nesta investigação. Nos resultados, destaca-se a estrutura de três componentes para as fontes de autoeficácia, e a fraca relação entre autoeficácia geral e perceção de competência em domínios vocacionais específicos. É ainda de realçar as relações entre as fontes de estados emocionais e físicos e autoeficácia geral, e entre experiências e sentimentos positivos e persuasão e expectativas com autoeficácia específica. É de salientar as diferenças de género nas crenças gerais e específicas e nas fontes de autoeficácia. Nos dados, é reconhecida a pertinência da família, professores e pares como fontes de autoeficácia geral e específica. Nas conclusões, são abordadas as implicações dos resultados para a intervenção, em contexto educacional.

Palavras-chave: autoeficácia geral, autoeficácia específica, fontes de autoeficácia

Abstract

The present investigation analyzes self-efficacy sources and beliefs, as well as the influence of these variables in an academic and social context, in a sample of 10th grade students ($N = 165$) with ages between 14 and 17 years old, enrolled in a school in Lisbon. To collect data we used the Self-Exploration of Interests Inventory (SDS) (competences), the General Self-Efficacy Scale (EAG), a Personal Data Questionnaire aiming projects and school performance and the Self-Efficacy Sources Questionnaire for High School Students (QFAEES) - Experimental Version, the last two were elaborated during this investigation. In the results, stands out a three-component structure for the self-efficacy sources and a weak relationship between general self-efficacy and perception of competence in specific vocational domain. Another highlight is the relationship between the source of emotional and physical states and general self-efficacy beliefs, and also the positive experiences and feelings with persuasion and expectations in the perception of specific self-efficacy. It is also important to underline the effect of gender on general and specific self-efficacy beliefs and sources. During the discussing the data, the relevance of family, teachers and peers as self-efficacy general and specific sources. The conclusion addresses the implications of the results in an educational intervention.

Key-words: general self-efficacy, specific self-efficacy, self-efficacy sources.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
Teoria Sociocognitiva	3
Crenças de Autoeficácia	4
Autoeficácia específica e autoeficácia geral.	6
Autoeficácia e domínio da aprendizagem.	8
Autoeficácia e domínio socio emocional.	10
Autoeficácia e domínio vocacional.	11
Género.	12
Fontes de Autoeficácia.....	13
Fontes de autoeficácia, professores e família.....	17
Síntese.....	19
Objetivos e Hipóteses	19
Capítulo II - Método.....	21
Participantes	21
Instrumentos.....	21
Questionário de dados pessoais, projetos e desempenho escolar.....	21
Questionário de Fontes de Autoeficácia para os Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES)- Versão Experimental.	22
Inventário de Autoexploração dos Interesses (SDS).....	23
Escala de Autoeficácia Geral (EAG).	24
Procedimentos.....	25
Capítulo III – Resultados.....	26
1. Questionário de Dados Pessoais.....	26
1.1 Distribuição das respostas de autoavaliação do desempenho escolar.	26
1.2 Distribuição das respostas de hábitos escolares.	26
1.3 Distribuição das respostas de aspirações.....	26

2. Questionário de Fontes de Autoeficácia para Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES)- Versão Experimental.....	26
2.1 Resultados dos itens.....	26
2.1.1 <i>Análise das componentes principais (ACP) com rotação varimax</i>	26
2.1.2 <i>Precisão</i>	28
2.1.3 <i>Distribuições dos resultados dos itens</i>	29
2.2 Resultados das subescalas.....	30
3. Escala de Autoeficácia Geral (EAG) e SDS: Competências	30
3.1 Distribuição e precisão dos resultados.....	30
3.2 Correlações dos resultados QFAEES, EAG e SDS: Competências.....	31
4. Regressão Linear Múltipla.....	33
4.1 Variável dependente: autoeficácia geral.	33
4.2 Variável dependente: Competências RIASEC (SDS).....	34
4.3 Variável dependente: hábitos escolares.	35
4.4 Variável dependente: autoavaliação do desempenho escolar.	35
5. Análise das Diferenças Grupais, Pela Variável Género	35
Capítulo IV- Discussão dos Resultados	37
Conclusão	43
Referências	45
Anexos.....	56

Introdução

A teoria sociocognitiva (Bandura, 1977) realça o papel do agenciamento pessoal no desenvolvimento e funcionamento psicológico. Este conceito implica que a pessoa seja reguladora, proactiva e autónoma das decisões e situações de vida (Bandura, 1977; 1997; 2006). As crenças de autoeficácia são vistas como componente do agenciamento pessoal (Bandura, 1977), considerando que estão na base da motivação, desempenho escolar, escolhas e projetos (Bandura, 1990; Lent, Brown e Hackett, 1994). As crenças circunscrevem o desenvolvimento do aluno em contexto escolar, no sentido de que níveis de autoeficácia superiores determinam bem-estar e sucesso académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Dobarro & Brito, 2010; Schunk, 1983).

Em Portugal, existem estudos sobre esta temática (e.g., Almeida & Teixeira, 2018; Lopes & Teixeira, 2012; Neves & Faria, 2007), sendo esta investigação pertinente pelo impacto destas dimensões ao nível da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, assim como da formação dos professores e dos psicólogos.

A análise das crenças remete para a sua origem e fatores subjacentes à respetiva formação, denominados por fontes de autoeficácia. Estas são desencadeadas através de aprendizagem em experiências diretas ou indiretas que ocorrem ao longo da vida, e que a literatura (e.g., Bandura, 1977; Usher & Pajares, 2009) designa em experiências de desempenho, modelagem, estados emocionais e a persuasão dos pares.

É importante estudar estas fontes no próprio contexto escolar, considerando que constituem fatores-chave para a resolução de problemas e obstáculos na aprendizagem e bem-estar do aluno. O conhecimento destes fatores permite adotar estratégias aos diferentes níveis da intervenção psicopedagógica. As implicações práticas são, ainda, pertinentes no trabalho com os

professores e família, pois as crenças de autoeficácia desenvolvem-se a partir das experiências e vivências escolares que, de certo modo, determinam o desenvolvimento e sucesso do aluno.

A investigação e análise desta temática tem ainda implicações teóricas no estudo das crenças e das fontes de autoeficácia, permitindo uma visão em diversos níveis da vida do aluno (e.g. social, pessoal, escolar).

Este estudo é composto por quatro capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento do estudo empírico, nomeadamente a teoria sociocognitiva (Bandura, 1977) e respetiva aplicação ao domínio vocacional (Lent et al., 1994), referindo conceitos, processos e investigações. O segundo capítulo descreve o método utilizado, incluindo os participantes, instrumentos e procedimentos, o terceiro diz respeito à análise dos resultados obtidos, e o quarto é dedicado à discussão e conclusão.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Teoria Sociocognitiva

A perspetiva sociocognitiva equaciona o funcionamento psicológico no modelo de “reciprocidade triádica”, em que qualquer ação é analisada na relação entre fatores pessoais (e.g., crenças de autoeficácia, atitudes, capacidades e conhecimento), ambientais (e.g., recursos, materiais e meio familiar, escolar) e o próprio comportamento, que possibilita cognições e mensagens de autoavaliação, que podem consolidar as crenças sobre as capacidades requeridas (Bandura, 1986).

A teoria sociocognitiva de Bandura (1977, 1997) realça o “agenciamento” como principal conceito, para explicar o funcionamento e o desenvolvimento psicológico, e foca a pessoa como proactiva, organizada, autorregulada, reflexiva e autónoma (Bandura, 2005; 2006). O agenciamento agrega quatro capacidades pessoais: intencionalidade, perspetiva temporal, autorregulação e autoconsciência. A intencionalidade rege-se pelo planeamento e estabelecimento das estratégias para atingir objetivos, enquanto a extensão temporal é dirigida à visão de futuro, à formulação de objetivos, antecipação de resultados e acionamento de esforços para alcançar as metas autopropostas. A autorregulação é o mecanismo cognitivo de gerir ações autoestabelecidas, definir padrões, monitorizar e regular as próprias ações; a pessoa entrega-se a atividades em que há probabilidade de atingir satisfação e sentimentos de bem-estar, enquanto exclui ações conducentes à censura, fracasso, ansiedade e stress. E, por fim, a autoconsciência assenta no princípio de que todos têm capacidade para pensar, avaliar, autorregular e mudar (Bandura, 2006).

Crenças de Autoeficácia

Na teoria sociocognitiva, as crenças de autoeficácia ocupam um lugar central no agenciamento pessoal (Bandura, 1997). As crenças influenciam direta e indiretamente as ações (Bandura, 1977) pensamentos, estados emocionais, desempenhos e motivações (Lopes, 2010). A autoeficácia é um fator chave no desenvolvimento, adaptação e mudança (Almeida & Teixeira, 2018; Bandura, 2005; Teixeira & Costa, 2017). A percepção das capacidades compõe a base fundamental para lidar com obstáculos, tornando-se uma componente da resistência e resiliência nas ações difíceis. As crenças de eficácia têm a função de iniciar e manter o comportamento, sendo fundamentais para compreender as escolhas e desenvolvimento de carreira (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001).

As crenças de autoeficácia são definidas como os pensamentos, julgamentos e confiança da pessoa nas suas capacidades para iniciar e realizar determinadas ações com sucesso, sobretudo quando envolvem esforços e obstáculos (Bandura, 1977). Assim, consequentemente, as crenças de capacidade são bons preditores do comportamento e da aprendizagem de conhecimentos e competências (Bandura, 1977). No entanto, se as crenças não forem suficientemente fortes podem levar a evitar situações e comportamentos (Bandura, 2001). Assim, as crenças de capacidade são bons preditores de esforço e resistência face às dificuldades (Leal, Melo-Silva & Teixeira, 2015). A percepção que a pessoa faz da sua eficácia influencia a tomada de decisão, as aspirações, a perseverança face obstáculos e a vulnerabilidade às emoções negativas (Bussey & Bandura, 1999; Teixeira & Ferreira, 2018).

Para Martínez e Salanova (2006), as crenças de autoeficácia são criadas com base nos juízos pessoais relativamente às capacidades em desempenhos. Assim, numa tarefa específica, indivíduos com a mesma capacidade podem diferenciar-se nos desempenhos (e.g., sucesso ou

insucesso), consoante as suas crenças de autoeficácia. Por exemplo, alunos que partem com capacidades equivalentes na aprendizagem da matemática, podem ter resultados diferentes pela crença sobre a sua capacidade para tarefas com números, que foram elaborando, ao longo da escolaridade, nomeadamente nos primeiros anos.

As crenças de autoeficácia têm ainda efeito direto nas expectativas de resultado, no sentido de haver uma relação positiva entre crenças de capacidade e expectativas para alcançar resultados (Bandura, 1986). As expectativas de resultado são consideradas as consequências esperadas e imaginadas de determinadas ações (Nunes, 2008). Ao realizar um comportamento, o indivíduo tem em mente um possível resultado que leva à continuação ou evitamento da ação. Para Bandura (1977), as pessoas com falta de consciência da sua eficácia ou insegurança nas suas capacidades têm elevada probabilidade de desistir dos objetivos e resultados desejados, por acreditarem que o seu comportamento não terá qualquer efeito no contexto/meio. Este pressuposto implica que os indivíduos podem acreditar que uma ação leva a um resultado, mas as dúvidas quanto à capacidade pessoal conduzem ao evitamento dessa ação.

As expectativas de resultado negativas representam a antecipação de adversidade após um comportamento, enquanto as expectativas de resultado positivas dizem respeito à antecipação de benefícios após um comportamento (e.g., dois alunos que estudaram em conjunto, um deles depois de fazer o teste imagina que a nota será positiva, enquanto o outro acredita que será negativa). As expectativas de resultado dependem fortemente das crenças de capacidade para desempenhar ações, isto é, pessoas com altas crenças de eficácia tendem a esperar resultados positivos e as que acreditam pouco em si próprias limitam os seus resultados a aspetos negativos (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005).

Autoeficácia específica e autoeficácia geral.

Na literatura (Bandura, 1977; Luszczynska et al., 2005; Pajares, 1996), a autoeficácia é um conceito que remete para a percepção pessoal de competência para enfrentar tarefas que implicam competências específicas ou crenças mais gerais que envolvem decisões, transições e adaptações nos diferentes papéis de vida, com confiança e otimismo. Neste debate sobre a natureza das crenças de autoeficácia, a literatura (e.g., Luszczynska et al., 2005; Schwarzer & Jerusalem, 1995) inclui os conceitos de autoeficácia específica e autoeficácia geral.

A autoeficácia geral é aplicável a conceitos mais complexos, como sucesso acadêmico ou profissional, bem-estar ou satisfação na carreira (Almeida & Teixeira, 2018; De Carolini & Sagone, 2014; Teixeira & Costa, 2017), revelando um papel crítico na vida acadêmica e profissional, em situações em que entram múltiplas variáveis (Yaman, Inandi, & Esen, 2013). Este conceito mais geral de autoeficácia é estendido às situações mais estáveis e abrangentes da vida social e acadêmica, quer sejam mudanças, transições ou resolução de problemas (Luszczynska et al., 2005; Schwarzer & Jerusalem, 1995). Por exemplo, equacionam-se as crenças gerais de autoeficácia na educação dos filhos, na transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou da universidade para o mundo do trabalho ou mesmo em lidar com a atual pandemia. Em estudos recentes com estudantes do ensino superior, a autoeficácia geral mostra-se um bom preditor de bem-estar e adaptação (Almeida & Teixeira, 2018; Teixeira & Costa, 2017), sendo observada a mesma tendência em estudantes mais novos, do ensino profissional (Pinto & Teixeira, 2018). A percepção da autoeficácia geral é incorporada à orientação pessoal para o sucesso e aos estados psicológicos de cansaço, alegria e ansiedade (Bandura, 1997; Luszczynska et al., 2005). Na literatura (e.g., Teixeira & Costa, 2017; 2018), há indicadores de que a autoeficácia geral está associada aos traços de personalidade de extroversão, abertura à

experiência e estabilidade emocional (relação negativa com neuroticismo). Nestas relações, é possível inferir a sua natureza mais estável e consistente, relacionada com traços de personalidade. Em amostras portuguesas do ensino superior é observada a relação entre autoeficácia geral e sucesso académico, envolvimento escolar, congruência entre avaliação das características pessoais e dos ambientes escolares e perspetivas de recompensas materiais e empregabilidade (Almeida, 2017; Teixeira & Costa 2017; 2018).

Por outro lado, a autoeficácia específica é centrada em contextos, situações e tarefas mais uniformes, como, por exemplo, lidar com as tarefas do mundo escolar, aprender assuntos associados à matemática ou às ciências sociais (Teixeira, 2007; 2008; 2009). Esta forma mais específica de autoeficácia pode ser diferenciada em padrões de competências associados ao funcionamento psicológico em ambientes com características específicas de tipo social, académico, familiar ou outros (Pajares, 1996; Teixeira, 2007; 2009). Por exemplo, o relacionamento social apela a um conjunto de competências diferentes do contexto escolar.

A autoeficácia específica demarca também capacidades para aprender disciplinas específicas (e.g., matemática, português, inglês), praticar atividades de desporto como futebol ou tocar um instrumento. Na especificidade, há ainda diferença nas competências que implicam a resolução de equações de matemática ou uma composição ou conversação numa língua estrangeira. De acordo com Pajares (1996) existe maior poder preditivo das medidas específicas de autoeficácia.

Em suma, a diferença entre autoeficácia geral e específica prende-se com a abrangência dos domínios de aplicabilidade. Nas crenças de autoeficácia específicas existe a possibilidade de uma relação mais forte com comportamentos e pensamentos concretos, sendo a autoeficácia

geral mais associada aos traços de personalidade e situações sociais e académicas de maior complexidade.

Autoeficácia e domínio da aprendizagem.

A literatura (e.g., Bussey & Bandura, 1999; Dickinson, Abrams & Tokar, 2017; Teixeira & Ferreira, 2018) realça uma forte ligação entre o desempenho académico e auto-eficácia. No contexto educativo, as crenças do estudante relativamente à capacidade para regular as atividades e dominar os temas escolares exercem grande controlo na aprendizagem (Bandura, 2005). A perceção de capacidade afeta a motivação, o envolvimento no estudo e desempenho escolar (Schunk, 1989). Nesta ótica, os alunos deixam de ser recetores passivos de informação e passam a agentes ativos da própria aprendizagem (Bandura, 2005).

Diversos autores (e.g., Bandura et al., 1996; Dobarro & Brito, 2010; Schunk, 1983) observam uma relação direta entre o desempenho escolar e as crenças de autoeficácia, sendo a tendência no sentido de maiores níveis de autoeficácia estarem associados a desempenho escolar elevado. Em Portugal, os dados vão no mesmo sentido, mencionando que quanto maior a perceção de autoeficácia, maior a confiança no sucesso académico, em lidar com recursos e mais elevado será o desempenho escolar (Lopes & Teixeira, 2012; Neves & Faria, 2007; Teixeira & Ferreira, 2018). Desta forma, as crenças de autoeficácia são significativamente mais fortes em estudantes com desempenho escolar mais elevado (Teixeira, 2007).

Nesta temática, muitos autores (e.g., Pajares & Miller, 1994; Sheu, Lent, Miller, Penn, Cusick & Truong, 2018) têm abordado a autoeficácia na matemática, sendo um tema de preocupação da educação a nível internacional. A matemática e o português são duas disciplinas presentes no currículo ao longo da escolaridade, e fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem do aluno. A matemática está na base de várias atividades e profissões e o

português é essencial para a comunicar e relacionar com o meio envolvente (Loureiro, 2019; Ponte et al., 2007; Reis et al., 2009). O desempenho nestas disciplinas é crítico para a imagem que o próprio aluno estabelece dos seus níveis de competência (Neves & Faria, 2007), e que, em grande parte, lhe é devolvida também pelos outros, principalmente família, professores e pares. No estudo conduzido por Neves e Faria (2007), os alunos do 10º ano que apresentam fortes crenças de autoeficácia na disciplina de matemática e português exibiam também elevadas crenças de autoeficácia no desempenho escolar geral. Neste estudo, as crenças nestas disciplinas são forte preditor do desempenho escolar (Neves & Faria, 2007). Também para Pintrich e Schunk (1996), os alunos com crenças de autoeficácia mais elevadas têm melhores resultados nos exercícios de matemática e leitura, do que alunos com as crenças mais baixas.

No entanto, os níveis de eficácia para estas disciplinas também estabelecem diferenças de género. Ao longo do percurso escolar, os educadores esperam que as raparigas tenham melhores desempenhos na leitura e os rapazes na matemática (Bussey & Bandura, 1999). Estas expectativas fazem com que as raparigas tenham uma menor perceção de eficácia na Matemática, menos confiança nas suas capacidades, apesar de na prática desempenharem resultados tão elevados como o dos rapazes (Bussey & Bandura, 1999). A mesma tendência é observada em outros estudos (e.g., Betz & Hacket, 1981; Sheu et al., 2018), onde a matemática e as ciências apresentam experiências de aprendizagem superiores nos rapazes, e as raparigas demonstram menor envolvimento nestas áreas. Também em crianças, as raparigas têm mais tendência para percecionar as suas competências na escrita e leitura, e os rapazes na área da matemática, sendo o feedback dos professores um fator mediador desta relação (Laranjeira & Teixeira, 2016; Loureiro, 2019). Contudo, nos dados de Dobarro e Brito (2010) no âmbito da matemática não

foram observadas diferenças de género na relação entre atitudes, crenças de autoeficácia e desempenho.

Autoeficácia e domínio socio emocional.

A autoeficácia tem uma função reguladora dos estados emocionais; as crenças de autoeficácia afetam a qualidade de emoções e vulnerabilidade relativamente ao stress e depressão (Bandura, 2005). A literatura (e.g., Bandura, 1997; Lent & Brown, 2006; Luszczynska et al., 2005) defende que as crenças de autoeficácia têm uma relação com a satisfação dos jovens, o ajustamento académico e a concretização de objetivos. As crenças positivas levam ao desenvolvimento de estados afetivos positivos que influenciam o bem-estar e a capacidade de lidar com obstáculos e situações negativas (Bandura, 1997). O tipo de crenças de eficácia (e.g., otimistas ou pessimistas) afetam o estado afetivo associado à tarefa ou situação. Por exemplo, crenças otimistas levam à criação de estados afetivos positivos, enquanto aqueles que duvidam das suas capacidades desencadeiam estados afetivos negativos como a ansiedade. Por outro lado, aumentar o bem-estar físico e emocional da pessoa e reduzir os estados de afeto negativos fortalece as crenças de eficácia (Bandura, 1997).

Num estudo realizado em Portugal (Teixeira & Costa, 2018) foram encontrados dados que comprovavam a relação entre estado afetivo negativo e nível de autoeficácia. Outros dados demonstram ainda a tendência de as raparigas serem mais vulneráveis aos estados de ansiedade em situações de avaliação (Almeida, 2017) e ao stress a nível do desempenho académico (Clinciu, 2013). No entanto, as raparigas frequentemente apresentam resultados superiores aos rapazes no desempenho escolar (Bussey & Bandura, 1999).

Autoeficácia e domínio vocacional.

A carreira é construída ao longo da vida. Nas competências específicas de carreira, a literatura (e.g., Teixeira, 2008) aponta dimensões como preocupação, curiosidade, confiança, persistência, flexibilidade, otimismo, autoeficácia, entre outras. Estas competências são suscetíveis à educabilidade em intervenções direcionadas para o desenvolvimento integral do aluno (Almeida, 2017).

A perspectiva sociocognitiva para a carreira aborda três componentes fundamentais para o desenvolvimento de carreira: interesses, escolhas e desempenho, que correspondem aos modelos propostos por Lent e colaboradores (1994). O modelo dos interesses explica a formação dos interesses através das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultado. Quando o indivíduo sente que é competente para realizar uma atividade e supõe que o seu comportamento terá resultados positivos, tenderá a aumentar o envolvimento afetivo e a formar interesses. O modelo das escolhas parte do pressuposto, de que no desenvolvimento dos interesses, os objetivos começam a ficar cada vez mais claros levando à tomada de decisão e escolha de tarefas (Lent et al., 1994; Lent, Lopez, Brown & Gore, 1996). Por sua vez, os interesses promovem as aspirações de carreira e padrões consistentes de interesses vocacionais (Lent et al., 1994; 1996). O modelo da escolha inclui um processo que tem a ver com os objetivos, e subsequentemente com a decisão. O modelo do desempenho associa as expectativas de resultado, objetivos e crenças de eficácia. Se os resultados do desempenho forem positivos ocorre um aumento da confiança das capacidades para futuras situações (Lent et al., 1994; Teixeira, 2008). Lent (2005) adicionou à sua teoria dois tipos de objetivos fundamentais para a carreira como a “escolha” retratada pelo tipo de carreira que o indivíduo ambiciona e as “metas de desempenho” que envolvem o nível e qualidade que pretende obter como profissional. As crenças de autoeficácia são centrais nos três

modelos: têm impacto nos níveis de aspiração caracterizados pelo grau e qualificações que a pessoa pretende atingir, nos interesses e desempenhos em diferentes nos papéis de vida (Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira, 2008). As crenças estruturam o caminho das escolhas de carreira e desenvolvimento profissional, sendo críticas nas trajetórias não tradicionais associadas aos papéis de género (Bussey & Bandura, 1999; Pajares, 2002). Na relação entre crenças de autoeficácia e escolhas, as pessoas circunscrevem as áreas vocacionais com base na perceção que têm das suas capacidades, independentemente das vantagens e benefícios que as áreas possam ter. No estudo de Lopes e Teixeira (2012) é confirmada a relação entre as crenças de autoeficácia académica, o nível de aspiração e desempenho, tendo as crenças impacto nos comportamentos académicos e vocacionais. Neste estudo, é observada ainda a relação positiva das crenças com avaliação pessoal do desempenho, e ainda com os níveis de aspiração (Lopes & Teixeira, 2012). Isto significa que os estudantes com planos mais ambiciosos possuem mais confiança no seu desenvolvimento de carreira e aqueles com avaliações mais positivas do seu rendimento escolar confiam mais nas suas capacidades para o sucesso académico, recursos e planos para o futuro (Lopes & Teixeira, 2012).

Género.

Como referido anteriormente, o género surge como variável moderadora da relação entre a perceção de competências, preferências, escolhas académicas e vocacionais (Bandura, 2005). Ao longo de várias décadas, tem sido observada a tendência da associação entre escolhas de atividades e estereótipos de género, no sentido de as raparigas possuírem uma perceção das suas capacidades para atividades ditas femininas que envolvem trabalho administrativo, educação, saúde e assistência, enquanto os rapazes acreditam que são mais competentes nas profissões associadas às ciências, matemática, informática e atividade física (Bandura et al., 2001; Bussey

& Bandura, 1999). Estes pressupostos são influenciados pelos papéis de género estabelecidos pela sociedade que afetam a perceção de eficácia para executar funções, e consequentemente as escolhas de carreira (Betz & Hackett, 1981). Estes autores demonstraram que os estudantes do sexo masculino apresentam perceção de autoeficácia para profissões independentes do género, já as raparigas demonstram níveis de eficácia mais elevados para profissões tradicionalmente femininas. Estes dados são, possivelmente, explicados pela baixa perceção de eficácia das raparigas relativamente às funções exigidas pelo trabalho técnico, que envolve a matemática (Betz & Hackett, 1981).

A investigação tem também encontrado diferenças das crenças de autoeficácia geral pelo género, com a tendência de os rapazes serem mais confiantes das suas capacidades do que as raparigas, em diferentes idades e níveis de escolaridade (Almeida, 2017; De Caroli, & Sagone, 2014; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira & Costa, 2018). De referir, como anteriormente dito, que a literatura (e.g., Bandura, 1997) tem mostrado também associação entre género, estados emocionais e crenças de autoeficácia, no sentido de as raparigas serem mais vulneráveis aos estados de instabilidade emocional e a crenças mais baixas do que os rapazes.

Fontes de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são desenvolvidas através de quatro clusters principais de informação, denominadas por fontes de autoeficácia: Experiências de Mestria, Experiências Vicariantes, Persuasão Verbal e Estado Emocional (Bandura, 1977; 1997; Zimmerman, 2000).

Estas fontes de autoeficácia afetam diretamente o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado, bem como os interesses, escolhas e desempenho (Sheu et al., 2018). A formação das crenças é feita através de aprendizagens diretas ou indiretas,

que ocorrem ao longo da vida (Bandura, 1977). A investigação de Sheu e colaboradores (2018) obteve resultados que comprovam a relação das fontes com as crenças de eficácia, defendendo que cada uma das fontes contribui significativamente para predizer as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado.

As fontes têm diferente natureza, mas atuam em conjunto e influenciam-se mutuamente ao longo do desenvolvimento e aprendizagem (Usher & Pajares, 2009). As experiências de mestria são inscritas no desempenho, nos resultados de sucesso ou fracasso das experiências (Bandura, 1977; 1994). Se um indivíduo, numa tarefa tiver um desempenho de sucesso, as suas crenças de autoeficácia aumentam (Bandura, 1977). No contexto educativo, os jovens estão constantemente expostos às tarefas escolares, em que interpretam e avaliam as suas competências, e desenvolvem julgamentos sobre as suas capacidades pessoais (Usher & Pajares, 2009). É considerada por Bandura (1994) como a fonte que mais influencia o desenvolvimento dos níveis de autoeficácia, pois ao realizar uma tarefa a pessoa obtém um resultado positivo, que leva consolidação da autoeficácia. Desta forma, o sucesso é influenciado pelas crenças e simultaneamente contribui para consolidar crenças de autoeficácia, tanto no sentido positivo como negativo (Bussey & Bandura, 1999).

As experiências vicariantes são observações dos comportamentos e dos resultados experienciados pelos outros, que servem de modelos (Zimmerman, 2000). Este processo tem como base a comparação e avaliação do desempenho de pessoas significativas, que transmitem informação, competências e estratégias para lidar com exigência do contexto (Bandura, 1977; Bussey & Bandura, 1999). Quando o indivíduo observa alguém que realiza uma tarefa com resultados positivos, acredita que tem capacidades para atingir o mesmo resultado e, desta forma, as suas crenças de autoeficácia aumentam (Bandura, 1977). No meio escolar, esta fonte está

presente na comparação de colegas, por exemplo, ao ver um colega próximo a ser bem-sucedido nos problemas de matemática pode influenciar o aluno a acreditar que tem capacidades necessárias para obter o mesmo resultado (Usher & Pajares, 2009). A semelhança e proximidade do modelo determina o impacto que esta fonte tem nas crenças do observador (Bandura, 1994). A pessoa compara as suas características com as do modelo e averigua se as consequências das ações são positivas ou negativas, e caso se identifique com o modelo irá aplicar os mesmos comportamentos (Costa, 2018). Se o desempenho for bem-sucedido em pessoas próximas, as crenças de autoeficácia vão aumentar, pois quem está a observar acredita que consegue desempenhar as mesmas funções (Bandura, 1994). A observação de pessoas próximas e bem-sucedidas tem como consequência o desenvolvimento de crenças do próprio observador. Do mesmo modo, o fracasso dos outros leva ao desenvolvimento de dúvidas relativamente à sua capacidade para lidar com situações semelhantes (Bussey & Bandura, 1999).

A persuasão verbal é o processo de receber direta ou indiretamente mensagens de elogios, incentivos, feedback, entre outros (Bandura, 1977). Trata-se de um resultado descrito e não diretamente experienciado, logo depende da credibilidade de quem descreve a situação (Zimmerman, 2000). Os incentivos às capacidades para desempenhar e obter resultados positivos nas tarefas, conduzem ao encorajamento da pessoa para acreditar nas suas capacidades, e consequentemente aumentar as suas crenças de autoeficácia (Bandura, 1977). O facto de ouvir os outros (e.g., família, colegas, amigos, professores) que confiam nas suas capacidades faz a pessoa acreditar que possui competências necessárias para obter um resultado bem-sucedido (Bussey & Bandura, 1999). Esta fonte influencia o esforço e motivação para realizar determinada tarefa, ou seja, ocorre um aumento de esforço do indivíduo se houver feedback e reforço positivo por parte dos outros (Bandura, 1994). O mesmo é corroborado por Pajares e Olaz (2008) que

realçam a importância deste fator para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia, defendendo que as persuasões verbais positivas levam ao empoderamento e encorajamento do indivíduo e aumentam as suas crenças de eficácia, enquanto as negativas levam à formação de dúvidas e desincentivo para realizar a tarefa. A persuasão é uma das fontes com mais impacto nas crianças (Laranjeiro & Teixeira, 2016), sendo veiculada através dos educadores em contexto familiar e escolar. Neste campo, as expectativas dos educadores e dos pares são uma forma de persuasão com grande impacto nas crenças, no desempenho e nos níveis de aspiração (Teixeira & Ferreira, 2018).

Os estados físicos e emocionais centram-se nas emoções e sentimentos que afetam o desempenho não só a nível da intensidade da emoção, mas também na forma como é interpretada, como é o caso da fadiga, stress e outros estados (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). Ao realizar uma tarefa, o indivíduo pode sentir stress, cansaço ou tristeza, isto faz com que as suas crenças de autoeficácia diminuam, pois interpreta aqueles sentimentos como incerteza das capacidades para o desempenho (Bandura, 1977). Para Bandura (1994), é fundamental a forma como as emoções são interpretadas e não só a intensidade das mesmas. No caso de crenças de autoeficácia elevadas, as emoções positivas associadas à tarefa conduzem à facilidade e encorajamento na abordagem da tarefa. Em situação de stress ou desânimo na realização da tarefa, provavelmente há questionamento das capacidades fazendo com que as crenças de autoeficácia enfraqueçam. O mesmo pode ser observado nos estudantes em situação de ansiedade no âmbito escolar, em que podem interpretar esse estado com prova de incapacidade naquela área, diminuindo as suas crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). No estudo realizado por Loureiro (2019), as crianças são influenciadas pelos estados físicos e emocionais para avaliar o desempenho pessoal e a eficácia. Os estados físicos e emocionais

positivos estão associados às experiências diretas e específicas, enquanto os negativos têm uma ligação mais direcionada a componentes indiretas e gerais (Loureiro, 2019)

Diversos autores (e.g., Lent et al., 1996; Sheu et al., 2018) observaram diferenças no impacto das diferentes fontes nas crenças de autoeficácia. No estudo realizado por Sheu e colaboradores (2018) as experiências de mestria, a persuasão verbal e os estados emocionais são consideradas fontes diretas que afetam e predizem fortemente as crenças de autoeficácia, enquanto as experiências vicariantes são vistas como fontes indiretas, com menor influência na formação das crenças. Também para Lent e colaboradores (1996), as experiências de mestria, persuasão verbal e estados emocionais são fortemente associadas, formando um conjunto de experiências pessoais diretas, enquanto as experiências vicariantes correspondem a fontes indiretas, com menor ligação com as crenças.

Fontes de autoeficácia, professores e família.

Lent e Brown (2006) defendem que a escola e família são dois sistemas com grande influência nas oportunidades de aprendizagem do jovem através das situações a que são expostos, dos modelos de referência, das expectativas e do feedback, que afetam a formação das crenças de autoeficácia. Lopes e Teixeira (2012) acrescentam, ainda, que estes dois contextos são fundamentais no sucesso escolar do aluno e na construção e estrutura das suas aspirações vocacionais.

Os professores têm um papel crucial na aprendizagem do jovem e na construção das crenças de autoeficácia (Bandura, 2007). Quando os professores acreditam nos seus alunos, interagem de forma a promover o seu desenvolvimento académico. Esta interação entre professores e alunos ocorre, em grande parte, através das expectativas que o professor tem do desempenho do aluno, encorajando e motivando. Porém, as expectativas negativas têm o efeito

contrário e levam ao prejuízo do desempenho (Rosenthal & Jacobson, 1968). Estudos realizados por Rubie-Davies (2006, 2010) analisam as expectativas e relações entre professores e alunos argumentando que quando os professores reconhecem qualidades e características positivas nos seus alunos há uma maior tendência de estabelecer uma relação escolar positiva que aumentará o sucesso, compromisso e motivação escolar. No entanto, quando as expectativas do professor são baixas, o aluno percebe e interpreta-as afetando negativamente o envolvimento escolar, desempenho e crenças de autoeficácia do aluno (Tyler & Boelter, 2008).

Bandura (2007) considerou a família como componente fundamental para a formação das crenças de autoeficácia devido à responsabilidade que estas têm na construção da imagem que os jovens fazem de si próprios. Os pais constroem a noção de eficácia intelectual do estudante e aspirações que, consequentemente, contribuirá para a formação e desenvolvimento das suas relações sociais, bem-estar emocional, desempenho escolar, escolha de carreira (Bandura, 1997; Bandura et al., 1996). Os resultados obtidos no estudo de Teixeira e Costa (2018) reforçam estas afirmações defendendo que as crenças dos familiares relativamente às capacidades do aluno influenciam a forma como percebe as suas próprias crenças, tendo impacto na realização de objetivos académicos e vocacionais. Desta forma, a família tem um papel importante nas aspirações dos jovens através da sua influência na percepção de eficácia dos educandos relativamente às aspirações vocacionais e desempenho escolar (Bandura et al., 2001; Ferreira, 2015).

A literatura (e.g., Bandura, 2005; Bandura et al., 1996) defende que pais com uma percepção de eficácia elevada promovem atividades académicas que aumentam as crenças de autoeficácia académica do jovem. Através deste processo, as expectativas dos pais sobre as possibilidades académicas dos educandos determinam a percepção de eficácia do jovem no

desempenho académico e nível de aspirações (Bandura et al., 2001; Teixeira & Ferreira, 2018). Gutman e Schoon (2012) averiguaram o papel do nível socioeconómico da família nas aspirações de carreira e concluíram que um nível socioeconómico alto está relacionado significativamente com as altas expetativas dos pais e com uma menor probabilidade de incerteza nos jovens relativamente ao seu futuro. Assim, podemos observar que o nível socioeconómico e as expetativas da família interferem de forma positiva nas aspirações de carreira, levando à diminuição da incerteza nos seus projetos de futuro (Paiva, 2019).

Síntese

Esta investigação analisa as fontes de autoeficácia e crenças gerais e específicas em estudantes do 10º ano, e o impacto destas dimensões na vida académica e social dos alunos. Na análise da literatura é acentuado o papel das crenças de autoeficácia nos domínios académicos, sociais e emocionais (Bandura, 1997), e a sua formação remetida para as experiências, a modelagem, a persuasão verbal e os estados emocionais, especialmente nos contextos escolares e familiares (Lent & Brown, 2006). A literatura (Bandura, 1997; Luszczynska et al., 2005; Pajares, 1996) distingue crenças de autoeficácia gerais de crenças específicas, com implicações no comportamento e desenvolvimento. O desenvolvimento das crenças influencia a forma como o indivíduo lida com situações gerais (e.g., adaptação, bem-estar e estados psicológicos) e situações caracterizadas por tarefas específicas, no âmbito das disciplinas, áreas de atividade, entre outras (Luszczynska et al., 2005).

Objetivos e Hipóteses

Esta investigação tem como objetivo geral analisar fontes de autoeficácia e crenças gerais e específicas na vida académica e social, e proporcionar uma medida de fontes de autoeficácia, já

que na literatura não foram encontradas medidas adequadas aos propósitos estabelecidos. Desta forma, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1) elaborar e analisar as qualidades psicométricas de um questionário sobre as fontes de autoeficácias em alunos do 10º ano; 2) estudar a relação entre as crenças de autoeficácia geral e autoeficácia específica; 3) estudar o impacto das fontes de autoeficácia nas crenças de autoeficácia gerais e específicas e 4) analisar o efeito do género nas crenças e fontes de autoeficácia.

Com fundamentação na literatura sociocognitiva foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

H1: Nos adolescentes, as fontes de autoeficácia organizam-se em quatro fatores-dimensões.

H2: Há relações positivas entre crenças de autoeficácia geral e específica.

H3: Os estados emocionais, as expectativas e persuasão, a modelagem e autoavaliação do desempenho têm maior peso nas crenças de autoeficácia geral do que nas crenças específicas

H4: As experiências escolares têm maior peso nas crenças de autoeficácia específica do que nas gerais.

H5: Os fatores escolares e familiares constituem uma parte substancial da fonte de persuasão;

H6: Os rapazes apresentam resultados médios superiores às raparigas nas crenças de autoeficácia geral e específicas nos domínios realista, investigativo e empreendedor

H7: As raparigas apresentam resultados médios superiores aos rapazes nas fontes de estados emocionais e expectativas e persuasão, e nas crenças específicas nos domínios sociais e artísticos

Capítulo II - Método

Participantes

A amostra é composta por 165 estudantes do 10º ano de uma escola secundária da cidade de Lisboa, que frequentam os cursos dos agrupamentos Ciências e Tecnologias (61.2%), Ciências Socioeconómicas (21.8%) e Línguas e Humanidades (17%). Os participantes têm idades compreendidas entre 14 e 17 anos ($M= 15.30$, $DP=0.52$), sendo cerca de 52% rapazes.

Relativamente à escolaridade da mãe, cerca de 74% tem a qualificação de ensino superior, 12% o 12º ano, 3% o 9º ano, 1% o 4º ano, e 16% não responderam ou não sabem a escolaridade da mãe. Na escolaridade do pai, cerca de 64% tem a qualificação de ensino superior, 12% o 12º ano, 3% o 9º ano, 1% o 4º ano, e 21% não responderam ou não sabem a escolaridade da mãe.

No que diz respeito às reprovações, 91% dos participantes nunca reprovou e 9% reprovou uma vez.

Instrumentos

Questionário de dados pessoais, projetos e desempenho escolar.

Este questionário contém variáveis demográficas como género, idade, escolaridade e profissão dos pais, sendo também incluídas questões sobre projetos de futuro em nível de escolaridade e profissão desejáveis. O questionário inclui ainda temas académicos: autoavaliação do desempenho escolar (Bom, Médio e podes melhorar e tens resultados fracos e precisas apoio), envolvimento (Gostas de Estudar, Gostas pouco de estudar e Não gostas nada de estudar) e sucesso escolar, operacionalizado em retenções.

Questionário de Fontes de Autoeficácia para os Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES)- Versão Experimental.

Construção. Com base na Escala de Fontes de Autoeficácia na Infância (EFAI) elaborada por Teixeira, Loureiro, Moreira e Laranjeira (2020), foi construído o Questionário de Fontes de Autoeficácia para Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES). Este questionário tem o propósito de analisar as fontes de autoeficácia, em experiências escolares e estados físicos e emocionais, considerando as disciplinas de Português e Matemática, e ainda em experiências de aprendizagem vicariante e persuasão social. Considerar as disciplinas de matemática e português pode limitar a realidade do mundo académico. Contudo, estas disciplinas são comuns em todos os currículos escolares e indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno (Loureiro, 2019). A literatura (e.g., Neves & Faria, 2007) tem mostrado que estas unidades curriculares são preditores do rendimento escolar dos alunos e são representativas de domínios de autoeficácia para as crianças (Teixeira & Laranjeira, 2016; 2018; Teixeira et al., 2020). A investigação anterior com crianças (Loureiro, 2019; Teixeira et al., 2020) identifica quatro fontes de autoeficácia, em que uma das fontes está centrada em conteúdos da disciplina de português e de desempenho escolar geral, e agrega as experiências, persuasão social e estados físicos e emocionais positivos. Uma outra fonte associa conteúdos das experiências de mestria, persuasão social e estados físicos e emocionais positivos associados à matemática. A terceira fontes agrega os conteúdos que caraterizam os estados físicos e emocionais negativos e a quarta agrega conteúdos relacionados com aprendizagem vicariante (Loureiro, 2019; Teixeira et al., 2020). Nestas subescalas, os coeficientes de confiabilidade (alfa de Cronbach) variam entre 0.53 e 0.80, sendo o valor mais baixo observado na subescala aprendizagem vicariante (Loureiro, 2019).

Na presente investigação, foram escolhidos 24 itens para a versão inicial do QFAEES, que hipoteticamente corresponderiam às quatro fontes de autoeficácia descritas na literatura (Bandura, 1977; Teixeira et al., 2020; Usher & Pajares, 2009). Na exploração da estrutura interna dos dados, através da análise em componentes principais e rotação varimax, dos 24 itens foram selecionados 14, de acordo com indicadores das estatísticas descritivas e multivariadas, nomeadamente a percentagem de resposta, comunalidades e solução fatorial. Nos 10 itens retirados estavam incluídos todos os que pertenciam à aprendizagem vicariante.

Nesta investigação utilizou-se a versão com 14 itens, cuja resposta é dada numa escala de Likert de cinco pontos (1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”).

Inventário de Autoexploração dos Interesses (SDS).

O SDS foi desenvolvido por Holland e Powell em 1994. Este instrumento tem sido adaptado para diferentes países e culturas, e no caso desta investigação utilizou-se a versão de língua portuguesa do Brasil (Primi, Mansão, Muniz & Nunes, 2010) adaptada à língua portuguesa de Portugal, por Teixeira, Janeiro e Barros em 2010.

O SDS é fundamentado na tipologia RIASEC de Holland (1997), que classifica de modo equivalente as pessoas e os ambientes nos tipos Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. As pessoas com o tipo realista tendem a preferir atividades relacionadas com a manipulação de máquinas, ferramentas ou objetos (e.g., mecânico, eletricista), enquanto os de tipo social tendem a preferir atividades relacionadas com o auxílio, cooperação e relações interpessoais (e.g., psicólogo, professor). O tipo investigativo representa preferências pelas atividades associadas à investigação, ciência e experiências (e.g., médico, biólogo), e o de tipo empreendedor as preferências pelas atividades associadas à liderança, persuasão e autoconfiança (e.g., gestor, vendedor). As pessoas com o tipo artístico tendem a

preferir atividades ligadas ao mundo das artes, criatividade e originalidade (e.g., músico, escultor), e os de tipo convencional tendem a preferir atividades relacionadas com a organização e registo de dados (e.g., analista, empregado de escritório) (Holland & Powell, 1994).

O SDS é constituído por seis escalas que correspondem aos seis tipos RIASEC, e cada uma das escalas é composta por três subescalas, designadas de Atividades (o que gosta ou gostaria de fazer), Competências (acha que é capaz ou gostaria de aprender) e Carreiras (profissões que gostaria de seguir). A resposta nestas escalas é dicotómica (gosto, não gosto). A perceção de competências é ainda avaliada no SDS através de 12 itens de autoavaliação das capacidades em cada escala RIASEC, sendo a resposta dada numa escala de Likert de sete pontos (1- “Baixo” e 7 “Alto”).

Com o propósito de analisar as crenças de autoeficácia para tarefas específicas, nesta investigação foram utilizadas as subescalas “Competências” de cada um dos tipos RIASEC e ainda os 12 itens de autoavaliação das capacidades pessoais.

Em diferentes amostras, o SDS apresenta coeficientes de confiabilidade (alfa de Cronbach) superiores a 0.91 considerados muito satisfatórios, e indicadores de validade que confirmam os tipos RIASEC e comportamentos em contexto vocacional (Teixeira et al., 2010).

Escala de Autoeficácia Geral (EAG).

É uma escala de autoeficácia geral, desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem (1995) e adaptada em diversas culturas e línguas. A versão usada foi adaptada por Costa e Teixeira (2016) e tem estudos com diferentes amostras (Teixeira, Costa & Almeida, 2018). É um instrumento unidimensional que representa o sentimento de autoeficácia geral, que avalia situações do quotidiano (e.g., consigo resolver problemas difíceis, se me esforçar). É composto por 10 itens de afirmações positivas e a resposta é dada em escala de Likert em quatro pontos (um “Discordo

fortemente” a quatro “Concordo fortemente”). Os resultados em amostras portuguesas evidenciam as qualidades psicométricas da EAG (Almeida & Teixeira, 2018; Pinto & Teixeira, 2018; Teixeira & Costa, 2017, 2018). Nas diferentes amostras, os coeficientes alfa de Cronbach são superiores a 0,80, e os indicadores de validade confirmam que a medida congrega um constructo unidimensional com relação aos domínios académico, social, emocional e vocacional (Almeida & Teixeira, 2018; Pinto & Teixeira, 2018; Teixeira & Costa, 2017, 2018).

Procedimentos

O Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação (RAPI) foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa em Novembro de 2019. Tendo em conta que a população-alvo são estudantes com menos de 18 anos foi necessário realizar um pedido ao Ministério da Educação para aplicar os instrumentos, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) aprovado em Janeiro de 2020.

Foram contactadas 12 escolas secundárias da área metropolitana de Lisboa, através de email ou contacto telefónico. Contudo, a recolha de dados foi limitada a uma destas escolas devido à crise sanitária que paralisou as atividades escolares presenciais. Os questionários são de resposta anónima, e as aplicações foram realizadas pela psicóloga do SPO e por mim própria, ao longo de três semanas. As aplicações, em contexto sala de aula, ocuparam um período de cerca de 25 a 30 minutos. Posteriormente, foram registados os dados dos questionários no SPSS versão 26.

Capítulo III – Resultados

1. Questionário de Dados Pessoais

1.1 Distribuição das respostas de autoavaliação do desempenho escolar.

Na autoavaliação do desempenho escolar, em três níveis, cerca de 24% dos participantes considera o desempenho como “Bom”, 60% como “Médio e pode melhorar” e 16% como “Resultados fracos e precisa de apoio”.

1.2 Distribuição das respostas de hábitos escolares.

Relativamente aos hábitos de estudo, cerca de 19% afirma que “Gosto de estudar”, 56% “Gosto pouco de estudar” e 25% “Não gosto nada de estudar”.

1.3 Distribuição das respostas de aspirações.

Nos 165 participantes, 87% pretendem frequentar o ensino superior, 10% realizar uma especialização técnica e 1% quer entrar no mercado de trabalho após o ensino secundário. Cerca de 2% dos alunos não responderam.

2. Questionário de Fontes de Autoeficácia para Estudantes do Ensino Secundário (QFAEES)- Versão Experimental

2.1 Resultados dos itens.

2.1.1 Análise das componentes principais (ACP) com rotação varimax.

A estatística de KMO (0.77) demonstra um valor de classificação média. De acordo com o gráfico *screen plot*, a solução foi imposta em três componentes, que explicam 56.4% da variância total (Tabela 1). Nas componentes, considera-se significativo o peso fatorial superior a |0.45|. A Tabela 1 apresenta a matriz após rotação varimax, com os respetivos pesos fatoriais e comunalidades, juntamente com a variância explicada por cada componente.

A primeira componente agrega seis itens, cujos conteúdos remetem para sentimentos positivos e comportamentos representativos do desempenho escolar: item 1 (acabo sempre os trabalhos de casa), item 2 (Faço sempre os exercícios de matemática), item 3 (Tenho bons resultados a português), item 4 (A minha média escolar está acima dos 3 valores), item 8 (Os meus colegas/amigos consideram que sou bom aluno) e item 12 (Fico contente quando faço exercícios de matemática). Os itens 5 e 9 têm relações elevadas com esta componente, mas optou-se por considerar estes itens na segunda componente, de acordo com o quadro sociocognitivo referente às fontes de autoeficácia.

A segunda componente é definida por quatro itens, com conteúdos representativos de expectativas e persuasão verbal dos educadores e pares: item 5 (Os meus professores consideram que posso entrar no ensino superior), item 6 (A minha família considera que tenho capacidades para ser bom aluno), item 7 (A minha família considera que posso ir para o ensino superior) e item 9 (Os meus colegas/amigos acreditam que posso ir para o ensino superior).

A terceira componente agrega quatro itens, com conteúdos representativos de estados físicos e emocionais negativos no desempenho escolar, nomeadamente em português e matemática: item 10 (Fico nervoso quando leio em voz alta), item 11 (Fico nervoso quando resolvo problemas de matemática), item 13 (O meu coração bate com força quando sou chamado ao quadro) e item 14 (Não consigo dormir quando tenho avaliações).

Tabela 1*QFAEES: Componentes Principais e Rotação Varimax*

Itens	Componentes			h^2
	1	2	3	
1. Acabo sempre os trabalhos de casa	.62	-.11	.09	.41
2. Faço sempre os exercícios de matemática	.77	-.10	.02	.60
3. Tenho bons resultados a português (acima de 3 valores)	.54	.14	-.05	.32
4. A minha média escolar está acima dos 3 valores	.63	.18	-.13	.44
5. Os meus professores consideram que posso entrar no ensino superior	.61	.45	-.14	.59
6. A minha família considera que tenho capacidades para ser bom aluno	.08	.88	-.13	.79
7. A minha família considera que posso ir para o ensino superior	.14	.89	-.09	.82
8. Os meu colegas/amigos consideram que sou bom aluno	.78	.25	-.09	.68
9. Os meus colegas/amigos acreditam que posso ir para o ensino superior	.65	.45	-.04	.62
10. Fico nervoso quando leio em voz alta	.15	-.02	.73	.56
11. Fico nervoso quando resolvo problemas de matemática	-.33	-.08	.56	.43
12. Fico contente quando faço exercícios de matemática	.64	.07	.20	.46
13. O meu coração bate com força quando sou chamado ao quadro	.03	-.04	.82	.67
14. Não consigo dormir quando tenho avaliações	.02	-.16	.69	.50
% de variância explicada	30.39	16.25	9.72	Total

2.1.2 Precisão.

Os coeficientes alfa de Cronbach variam entre 0.69 (Estados Físicos e Emocionais Negativos) e 0.77 (Experiências Escolares e Sentimentos Positivos) (Tabela 2). Estes indicadores são moderadamente satisfatórios para a consistência interna da medida (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 2*Consistência Interna das Subescalas*

Subescala	α
Experiências Escolares e Sentimentos Positivos	.77
Expetativas e Persuasão	.76
Estados Físicos e Emocionais negativos	.69

2.1.3 Distribuições dos resultados dos itens.

Com o propósito de analisar a variabilidade, foram estimadas as percentagens de resposta às alternativas em cada item (Tabela 3). Na maioria dos itens, as distribuições são próximas à distribuição normal, sendo exceções as distribuições assimétricas positivas nos itens 4, 6 e 7. Os conteúdos destes itens dizem respeito à percepção de bons resultados escolares (item 4) e de expectativas positivas da família quanto às capacidades-possibilidades dos seus educandos (itens 6 e 7).

Tabela 3

Distribuição dos Itens pelas Opções de Resposta

Itens	% por opção de resposta				
	1	2	3	4	5
1. Acabo sempre os trabalhos de casa	2.4	6.7	21.2	48.5	21.2
2. Faço sempre os exercícios de matemática	2.5	3.1	25.8	40.5	28.2
3. Tenho bons resultados a português (acima de 3 valores)	1.8	4.2	18.2	17.6	58.2
4. A minha média escolar está acima dos 3 valores	3.0	1.8	6.1	15.8	73.3
5. Os meus professores consideram que posso entrar no ensino superior	1.2	4.9	18.3	27.4	48.2
6. A minha família considera que tenho capacidades para ser bom aluno	1.2	0.6	3.0	10.3	84.8
7. A minha família considera que posso ir para o ensino superior		1.2	4.2	6.1	88.5
8. Os meu colegas/amigos consideram que sou bom aluno	2.4	7.9	22.6	36.0	31.1
9. Os meus colegas/amigos acreditam que posso ir para o ensino superior	1.2	2.4	13.4	22.0	61.0
10. Fico nervoso quando leio em voz alta	27.3	22.4	21.2	13.3	15.8
11. Fico nervoso quando resolvo problemas de matemática	33.5	30.5	17.7	12.8	5.5
12. Fico contente quando faço exercícios de matemática	17.0	9.1	37.6	21.8	14.5
13. O meu coração bate com força quando sou chamado ao quadro	26.7	18.2	21.2	11.5	22.4
14. Não consigo dormir quando tenho avaliações	45.5	20.2	18.8	6.1	9.7

2.2 Resultados das subescalas.

2.2.1 Distribuições das subescalas.

A Tabela 4 inclui a distribuição dos resultados nas subescalas, cujos indicadores de amplitude e desvio-padrão demonstram variabilidade nas respostas. Os dados da subescala Expectativas e Persuasão indiciam assimetria negativa da distribuição. De referir que as subescalas têm diferente número de itens, e consequentemente diferenças nas médias.

Tabela 4

Análise Descritiva das Subescalas

Subescalas	Mín	Máx	M	DP	Sk	Ku
Experiências Escolares e Sentimentos Positivos	11.00	30.00	23.41	4.19	-.75	.23
Expectativas e Persuasão	7.00	20.00	18.15	2.41	-1.90	4.46
Estados Físicos e Emocionais Negativos	4.00	20.00	9.95	3.92	.51	-.47

Notas. Mín = Mínimo; Max = Máximo; M = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria; Ku =Achatamento.

3. Escala de Autoeficácia Geral (EAG) e SDS: Competências

3.1 Distribuição e precisão dos resultados.

Na Escala de Autoeficácia Geral, os índices demonstram uma distribuição próxima à normal (Tabela 5), e elevada consistência interna da medida, com coeficiente alfa situado em 0.83. Nas subescalas RIASEC, observa-se também variabilidade e os coeficientes alfa variam entre 0.65 (Tipo Convencional) e 0.79 (Tipo Investigativo).

Tabela 5*Análise Descritiva e Índice de Precisão dos Resultados da Escala EAG e Competências**RIASEC*

Escala	Mín	Máx	M	DP	Sk	Ku	α
EAG	14.00	40.00	29.31	4.94	-.40	.26	.83
Tipo Realista	3.00	25.00	14.60	5.30	-.02	-.87	.82
Tipo Investigativo	3.00	25.00	14.68	5.50	-.16	-.96	.87
Tipo Artístico	2.00	25.00	11.89	5.92	.26	-.77	.85
Tipo Social	4.00	25.00	17.24	4.91	-.45	-.50	.85
Tipo Empreendedor	4.00	25.00	15.23	5.10	-.18	-.83	.84
Tipo Convencional	2.00	20.00	9.88	4.10	.23	-.59	.69

Notas. Min = Mínimo; Max = Máximo; M = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria; Ku = Achatamento; α = Alpha de Cronbach.

3.2 Correlações dos resultados QFAEES, EAG e SDS: Competências.

A Tabela 6 apresenta as correlações de Pearson entre os resultados do QFAEES, EAG e subescalas SDS: Competências, sendo realçados os coeficientes superiores a $|\text{.30}|$, de acordo com classificação de Cohen (1988).

Nos dados QFAEES, observa-se a correlação positiva e forte entre os dados de Expectativas e Persuasão e Experiências Escolares e Sentimentos Positivos ($r = .55$; $p < .01$). Os resultados de Experiências Escolares e Sentimentos Positivos associam-se ainda aos do Tipo Investigativo ($r = .49$; $p < .01$).

Observa-se ainda a correlação positiva entre os resultados Expectativas e Persuasão e os do Tipo Investigativo ($r = .37$; $p < .01$), e a correlação moderada e negativa ($r = -.34$; $p < .01$) entre os dados da subescala Estados Físicos e Emocionais Negativos e da Escala de Autoeficácia Geral.

Nas Competências RIASEC para além dos dados mencionadas, são também observadas correlações positivas e moderadas entre o Tipo Artístico e o Tipo Social ($r = .39; p < .01$) e, ainda, correlações fortes entre o Tipo Empreendedor e o Tipo Convencional ($r = .50; p < .01$).

Tabela 6

Correlações das Escalas QFAEES, EAG e das Subescalas Competências RIASEC (SDS)

Subescalas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Experiências Escolares e Sentimentos Positivos	-									
(2) Expectativa e Persuasão	.55**	-								
(3) Estados Físicos e Emocionais Negativos	-.26	-.20*	-							
(4) EAG	.11	.27**	-.34**	-						
(5) Tipo Realista	.02	.04	-.15	.20*	-					
(6) Tipo Investigativo	.49**	.37**	-.13	.12	.27**	-				
(7) Tipo Artístico	.03	.05	.25**	-.16*	.04	.01	-			
(8) Tipo Social	.07	.18*	.23**	-.05	-.03	-.01	.39**	-		
(9) Tipo Empreendedor	-.19*	-.02	-.18*	.21**	.12	-.07	.11	.19*	-	
(10) Tipo Convencional	.10	-.03	-.15	.23**	.19*	.11	.07	.24**	.50**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$. A negrito as correlações superiores ou iguais a $|0.30|$

4. Regressão Linear Múltipla

A análise da regressão linear múltipla tem como propósito estimar o efeito das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes autoeficácia geral, seis subescalas de competências RIASEC (SDS), autoavaliação do desempenho e hábitos escolares. Foram consideradas como variáveis independentes as fontes de autoeficácia a partir dos resultados do QFAEES e o género. No âmbito da teoria sociocognitiva, nomeadamente do princípio da reciprocidade triádica (Bandura, 1977), as variáveis autoavaliação do desempenho escolar e hábitos de estudos são consideradas variáveis dependentes e independentes. Foram verificados os pressupostos da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros (valores de Durbin- Watson entre 1.50 e 2.22). São apresentados os dados significativos dos modelos de regressão através do método “*enter*” (Anexo A).

4.1 Variável dependente: autoeficácia geral.

O modelo explica cerca de 22% da variância [$F(5,149) = 9.44$; $R^{2a} = .22$; $p < .001$]. Com base nos coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da Autoeficácia Geral as Expectativas e Persuasão ($\beta = .29$; $p < .01$) e o género ($\beta = .34$; $p < .001$). Retirando o género da análise, o modelo explica 14% da variância [$F(4,150) = 7.21$; $R^{2a} = .14$; $p < .001$], e os coeficientes Betas padronizados mostram como fatores explicativos as Expectativas e Persuasão ($\beta = .20$; $p < .05$) e os Estados Físicos e Emocionais Negativos com uma relação negativa ($\beta = -.28$; $p < .01$). Este último dado, indicia o género como variável moderadora entre estabilidade emocional e as crenças de autoeficácia geral.

4.2 Variável dependente: Competências RIASEC (SDS).

Tipo Realista. O modelo explica 10% da variância [$F(5,149) = 4.36$; $R^{2a} = .10$; $p < .01$]. Com base nos coeficientes Betas padronizados, o género ($\beta = .37$; $p < .001$) explica as competências Realistas.

Tipo Investigativo. O modelo explica 28% da variância [$F(5,151) = 13.25$; $R^{2a} = .28$; $p < .001$], e os coeficientes Betas padronizados indicam como fatores explicativos as Experiências Escolares e Sentimentos Positivos ($\beta = .38$; $p < .001$), a Autoavaliação do Desempenho Escolar ($\beta = .20$; $p < .05$) e o género ($\beta = .18$; $p < .05$).

Tipo Artístico. O modelo explica 14% da variância [$F(5,150) = 5.95$; $R^{2a} = .14$; $p < .001$]. Com base nos coeficientes Betas padronizados, o género ($\beta = .33$; $p < .001$) explica as competências Artísticas. Retirando a variável Género, o modelo explica 7% da variância [$F(4,151) = 3.71$; $R^{2a} = .07$; $p < .01$], sendo fator explicativo os Estados Físicos e Emocionais Negativos ($\beta = .24$; $p < .01$). Este dado indica o género como variável moderadora entre a estabilidade emocional e a percepção de competência artística.

Tipo Social. O modelo explica 13% da variância [$F(5,152) = 5.63$; $R^{2a} = .13$; $p < .001$], sendo fatores explicativos da percepção de competência Social o género ($\beta = .27$; $p < .01$) e as Expectativas e Persuasão ($\beta = .24$; $p < .05$). Retirando a variável género, o modelo explica apenas 9% da variância [$F(4,153) = 4.69$; $R^{2a} = .09$; $p < .01$], tornando-se fatores explicativos as Expectativas e Persuasão ($\beta = .29$; $p < .01$) e os Estados Físicos e Emocionais Negativos ($\beta = .27$; $p < .01$). Este dado indica o género como variável moderadora entre a estabilidade emocional e a percepção de competência social.

4.3 Variável dependente: hábitos escolares.

O modelo explica 16% da variância [$F(5,153) = 6.89$; $R^{2a} = .16$; $p < .001$], e as Experiências Escolares e Sentimentos Positivos ($\beta = .36$; $p < .001$) explicam o gosto pelo próprio estudo.

4.4 Variável dependente: autoavaliação do desempenho escolar.

O modelo explica 38% da variância [$F(4,154) = 25.32$; $R^{2a} = .38$; $p < .001$], e as Experiências Escolares e Sentimentos Positivos ($\beta = .41$; $p < .001$) e as Expectativas e Persuasão ($\beta = .30$; $p < .001$) explicam a autoavaliação do desempenho escolar.

5. Análise das Diferenças Grupais, Pela Variável Género

Procedeu-se à análise das diferenças entre médias, utilizando o teste *t* de *Student* para amostras independentes, para esclarecer os dados em que o género está associado à autoeficácia geral, à perceção de competências realistas, investigativas, artísticas e sociais (Tabela 8). O teste de Levene mostra homogeneidade das variâncias para a maioria das subescalas, sendo exceção as subescalas Expectativas e Persuasão (QFAEES) e Tipo Social (SDS).

Nas subescalas Expectativas e Persuasão ($t = 3.11$; $p = .00$), Experiências Escolares e Sentimentos Positivos ($t = 4.21$; $p = .00$) e Estados Físicos e Emocionais Negativos ($t = 5.96$; $p = .00$) as médias são significativamente superiores nas raparigas, com dimensão de efeito pequena, média e grande, respetivamente. Na Escala de Autoeficácia Geral, as médias são superiores nos rapazes ($t = -3.92$; $p = .00$), com efeitos de média dimensão. Nas escalas SDS: Competências, as médias são superiores dos rapazes no Tipo Realista ($t = -4.12$; $p = .00$) e superiores das raparigas no Tipo Artístico ($t = 4.87$; $p = .00$) e no Tipo Social ($t = 4.54$; $p = .00$) com efeitos de média dimensão nas três subescalas.

Tabela 8*Diferenças entre Médias pelo Gênero*

Subescalas	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	M	DP	M	DP			
Experiências Escolares e Sentimentos Positivos	24.78	3.63	22.14	4.29	4.21	.00	.66
Expectativas e Persuasão	18.73	2.10	17.60	2.56	3.11	.00	.48
Estados Físicos e Emocionais Negativos	11.65	3.57	8.33	3.56	5.96	.00	.93
EAG	27.82	5.15	30.74	4.29	-3.92	.00	.62
Tipo Realista	12.91	5.17	16.19	4.94	-4.12	.00	.64
Tipo Investigativo	14.71	5.29	14.64	5.72	.08	.94	.01
Tipo Artístico	14.06	5.56	9.82	5.53	4.87	.00	.76
Tipo Social	18.95	3.94	15.66	5.20	4.59	.00	.50
Tipo Empreendedor	14.63	5.32	15.79	4.85	-1.45	.15	.23
Tipo Convencional	9.45	4.12	10.27	4.07	-1.25	.21	.20

Capítulo IV- Discussão dos Resultados

Neste capítulo são discutidos os resultados obtidos, com base nas hipóteses estabelecidas para este trabalho e da literatura sociocognitiva (e.g., Bandura, 1977; Lent et al., 1996; Pajares, 1996), considerando as limitações da amostra, quer em dimensão quer das características de homogeneidade social e académica.

H1: Nos adolescentes, as fontes de autoeficácia organizam-se em quatro fatores-dimensões.

A análise das componentes principais com rotação varimax revelou uma estrutura de três fatores. De salientar que numa primeira fase, os conteúdos da aprendizagem vicariante foram excluídos, tal como mencionado no tópico da construção do instrumento. Frequentemente, na literatura (e.g., Bandura, 1977; 1994; Teixeira & Costa, 2018; Usher & Pajares, 2009; Zimmerman, 2000), as fontes de autoeficácia aparecem agrupadas em quatro fatores que correspondem às experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão verbal e estados emocionais. Em crianças, foram observadas quatro fontes de autoeficácia num estudo realizado com amostras portuguesas (Loureiro, 2019; Teixeira et al., 2020). A organização em quatro fontes, no domínio vocacional, é ainda observada num estudo com adolescentes no Brasil (Moreira, Ambiel & Teixeira, 2000). A exclusão dos conteúdos da aprendizagem vicariante na análise prévia deste estudo pode derivar do viés da amostra, nomeadamente na homogeneidade social e académico dos participantes, do conteúdo dos próprios itens e da natureza das fontes de autoeficácia. Quanto a este último aspeto, autores (Bandura, 1994; Lent et al., 1996; Sheu et al., 2018); Teixeira et al., 2020) realçam as experiências vicariantes como fonte indireta, com algumas dificuldades na respetiva operacionalização e menor impacto no comportamento, comparativamente às outras três fontes. A H1 foi parcialmente confirmada. Estes dados apontam

ainda para a necessidade de ampliar o estudo com outras amostras, de rever e adicionar alguns itens. De salientar que as três componentes revelaram um bom grau de consistência interna, com coeficientes alfa de amplitude entre 0.69 a 0.77.

H2: Há relações positivas entre crenças de autoeficácia geral e específica.

As correlações dos resultados revelam fracas relações entre os dois tipos de crenças de autoeficácia, apesar da maioria ser estatisticamente significativa. As correlações com significado estatístico variam entre $|0.23|$ e $|0.16|$. Esta fraca relação entre os dois tipos de autoeficácia é corroborada no estudo de Luszczynska e colaboradores (2005). Por outro lado, as correlações positivas superiores a 0.20 sugerem alguma associação entre autoeficácia geral e autoeficácia específica nos domínios realista, empreendedor e convencional. Na perspectiva de Chen, Gully, Whiteman e Kilcullen (2000), os indivíduos que acreditam nas suas competências em situações generalizadas, tendem a estender as suas competências a contextos mais específicos. Os dados levam a inferir que crenças gerais e específicas estão associadas a domínios com exigências técnicas, assertivas e administrativas, que têm em comum competências numéricas e um certo estereótipo de “masculinidade”. O conjunto dos dados remete para diferentes constructos com implicações no comportamento e funcionamento psicológico (Pajares, 1996). A H2 foi parcialmente confirmada.

H3: Os estados emocionais, as expectativas e persuasão, a modelagem e autoavaliação do desempenho têm maior peso nas crenças de autoeficácia geral do que nas crenças específicas

Nas correlações, são observados coeficientes superiores a $|0,30|$ e negativos entre as crenças de autoeficácia geral e os estados físicos e sentimentos negativos. Isto significa a associação inversa entre crenças gerais e instabilidade emocional, como corroborado na literatura (e.g., Bandura, 1997; Teixeira & Costa, 2017; 2018). Os estados afetivos positivos influenciam o

bem-estar e a capacidade de lidar com dificuldades (Luszczynska et al., 2005). Nos dados das regressões lineares que aprofundam a relação entre estabilidade emocional e autoeficácia, a autoeficácia geral é explicada pelas expectativas, persuasão e género, e na condição de retirar o género do modelo, surge a relação negativa entre autoeficácia geral e os estados físicos e emocionais negativos, que a par das expectativas e persuasão explicam a autoeficácia geral. Neste sentido, os dados sugerem o efeito das expectativas e do feedback na autoeficácia geral (Bandura, 2007; Laranjeira & Teixeira, 2016; Lent & Brown, 2006; Teixeira & Ferreira, 2018). Estes dados são, ainda, confirmados pelo impacto do domínio socioemocional na confiança de enfrentar tarefas do quotidiano (e.g., Teixeira & Costa, 2018). A estabilidade emocional fortalece as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2006). Relativamente às crenças específicas salienta-se, ainda, o efeito interativo do género com os fatores emocionais negativos nas perceções das competências artísticas e sociais, e o efeito das expectativas e da persuasão na perceção de competências sociais. A H3 foi parcialmente comprovada.

H4: As experiências escolares têm maior peso nas crenças de autoeficácia específica do que nas gerais.

Na tabela das correlações observa-se um coeficiente moderadamente forte de 0,49 entre os resultados das crenças específicas investigativas e a fonte experiências escolares e sentimentos positivos, sendo a relação desta fonte com autoeficácia geral muito fraca (0.11). Nas regressões lineares múltiplas, as Experiências Escolares e Sentimentos Positivos explicam a perceção de competência investigativa, e ainda dos hábitos de estudo e da autoavaliação do desempenho académico. De notar, que esta última variável ainda explica as competências investigativas. A literatura (e.g., Bandura, 1994; Bussey & Bandura, 1999) defende que as experiências de mestria/ avaliação do desempenho como fonte mais preditiva para o desenvolvimento das

crenças de autoeficácia. Estes dados são confirmados pelo papel das experiências escolares, nomeadamente no âmbito da matemática, na formação das crenças dos estudantes como alunos com capacidades de aprender e com perseverança nas dificuldades na aprendizagem (Bussey & Bandura, 1999). A relação da variável Hábitos Escolares e Experiências Escolares e Sentimentos Positivos remete para o papel da autorregulação da aprendizagem (Schunk, 1989). O envolvimento do aluno no seu estudo promove motivação e continuação nas atividades escolares estimulando os seus hábitos escolares (Bandura, 2005; Schunk, 1989). Os estudantes tendem a aumentar o esforço e empenho nas tarefas escolares quando percecionam as capacidades pessoais para essa atividade de forma positiva, ou seja, quanto mais fortalecida for a crença de autoeficácia, maior será o esforço e persistência para executar a tarefa (Bandura, 1986; Mills, Pajares & Heron, 2007). Na condição da tarefa estar associada às experiências de sucesso e sentimentos positivos, o aluno tende a sentir maior confiança nas suas capacidades (Bandura, 1977; Lourenço, 2008). Estes resultados são corroborados pelo impacto das experiências de sucesso e insucesso escolar no desempenho dos jovens (Bandura et al., 1996; Bussey & Bandura, 1999; Lopes & Teixeira, 2012; Schunk, 1983); quanto mais elevadas as crenças de autoeficácia, maior a probabilidade de o desempenho ser positivo (Dobarro & Brito, 2010; Neves & Faria, 2007). A relação entre autoavaliação do desempenho escolar e crenças de autoeficácia é corroborada em diferentes autores (e.g., Bandura et al., 1996; Dobarro & Brito, 2010; Lopes & Teixeira, 2012; Schunk, 1983; Teixeira, 2007). A H4 foi parcialmente comprovada.

H5: Os fatores escolares e familiares constituem uma parte substancial da fonte de persuasão

Nos modelos de regressão linear, as expectativas e persuasão explicam quer a autoeficácia geral quer a autoeficácia específica de tipo social e ainda a autoavaliação do

desempenho escolar. A subescala Expectativas e Persuasão é constituída por conteúdos que remetem para expectativas da família, dos professores e dos pares. O reconhecimento das capacidades por outros significativos permite aos estudantes um maior envolvimento, desempenho e compromisso escolar e significativamente consolidar as suas crenças de autoeficácia (Tyler & Boelter, 2008; Rubie-Davies, 2006; 2010). Este dado confirma a importância das expectativas dos educadores e dos pares na formação do autoconceito do estudante como aluno (Bandura, 2007; Lent & Brown, 2006), sendo corroborado em diferentes estudos e amostras (e.g., Pinto & Teixeira, 2018; Teixeira & Ferreira, 2018; Paiva & Teixeira, 2020).

H6: Os rapazes apresentam resultados médios superiores às raparigas nas crenças de autoeficácia geral e específicas nos domínios realista, investigativo e empreendedor

Nos resultados da estatística inferencial, os rapazes revelam médias superiores às das raparigas nas crenças de autoeficácia geral, e nas crenças realistas. Estes dados são corroborados em vários estudos que revelam superioridade quer das crenças gerais de autoeficácia nos rapazes (e.g., Almeida, 2017; De Caroli, & Sagone, 2014; Lopes & Teixeira, 2012; Sheu et al., 2018; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira & Costa, 2018) quer das crenças realistas (Laranjeira & Teixeira, 2016). Estes dados são ainda confirmados na tendência de os rapazes se envolverem em áreas mais técnicas e científicas, com matemática (Barros, 2015; Holland, 1997; Ribeiro, 2015; Sheu et al., 2018; Teixeira et al., 2010). A H6 foi confirmada.

H7: As raparigas apresentam resultados médios superiores aos rapazes nas fontes de estados emocionais e expectativas e persuasão, e nas crenças específicas nos domínios sociais e artísticos

Nos modelos de regressão linear, as crenças de tipo artístico e social são explicadas pela interação do género com os estados físicos e emocionais, sugerindo o papel do género como variável moderadora entre crenças de autoeficácia e estabilidade emocional. Na estatística inferencial, as raparigas revelam médias superiores às dos rapazes nas crenças artísticas e sociais. As médias das raparigas são ainda superiores nas três subescalas de fontes de autoeficácia. A investigação corrobora a tendência de as raparigas apresentarem resultados superiores aos dos rapazes nos estados emocionais negativos como neuroticismo (Teixeira & Costa, 2016), e maior vulnerabilidade à ansiedade em situações de avaliação e stress no desempenho académico (Almeida, 2017; Clinciu, 2013). Este conjunto de dados confirma, uma vez mais, a tendência de as raparigas serem mais suscetíveis às dúvidas e inseguranças quanto às suas capacidades, e possuírem crenças mais fortes nas capacidades em domínios de atividades sociais e artísticas, associadas aos estereótipos de “feminino”. (Bandura, 2005; Bandura et al., 2001; Bussey & Bandura, 1999; Hacket & Betz, 1981; Sheu et al., 2018; Teixeira & Costa, 2018). A H7 foi confirmada.

Conclusão

Este estudo contribuiu para clarificar o significado e a natureza das fontes e das crenças gerais e específicas de autoeficácia em contexto escolar, em alunos do 10º ano de uma escola do centro de Lisboa. O conjunto dos dados mostra a pertinência dos fatores escolares e familiares na formação das crenças de autoeficácia, constituindo estas variáveis fonte de reflexão para a prática psicológica e educacional.

Os dados da investigação permitem identificar fatores pertinentes para as práticas educativas, nomeadamente na intervenção com professores, familiares e alunos. No trabalho do psicólogo educacional, a intervenção com educadores, nomeadamente professores e família, é crucial para fomentar práticas educativas conducentes ao agenciamento das crianças e adolescentes, ao desenvolvimento das crenças de autoeficácia no sentido de segurança de si próprios e da autonomia das aprendizagens autorregulatórias.

A intervenção educacional deve ainda atender aos fatores que contribuem para as desigualdades de género perante as crenças de capacidade e competências socio emocionais. Aos educadores são exigidas práticas educativas que extingam as barreiras de estereótipos sociais limitativos ao florescimento de sonhos e capacidades, numa sociedade equitativa para homens e mulheres.

Limitações

Esta investigação foi desenvolvida num contexto social adverso, da atual crise sanitária. Neste sentido, foi necessário reformular o tema inicial do projeto, e debatemo-nos com as contingências da recolha dos dados apenas numa escola, particularmente homogénea do ponto de vista social e académico. A maioria dos participantes apresenta um nível socioeconómico médio-alto com resultados escolares elevados, e aspirações de curso superior.

Na elaboração do questionário QFAEES também se observam limitações, relativas aos conteúdos da aprendizagem vicariante, sendo necessário reescrever novos itens.

Sugestões para Futuras Investigações

A continuação de estudos desta temática deve implicar amostras com diversidade social e académica e geográfica. Também seria interessante, focar o estudo das crenças e das fontes de autoeficácia na comparação dos alunos que seguem o ensino profissional e o ensino mais geral, de agrupamentos científico-humanísticos. Esta era aliás uma das primeiras ideias para esta investigação da minha dissertação de mestrado, e que visava compreender os aspetos motivacionais dos alunos nestes cursos, de modo a criar estratégias para uma intervenção psicopedagógica adequada a todos os alunos, agentes educativos e familiares. Será pertinente, continuar o estudo psicométrico do questionário das fontes de autoeficácia (QFAEES), que requer revisão e reformulação dos conteúdos.

Referências

- Almeida, B. M. (2017). *Gapar ou não Gapar, importa explorar e apoiar! A influência de atividades exploratórias e de suporte na transição e adaptação ao ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Almeida, B. M., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19-30. doi: 10.26707/1984-7270/2019v19n1p19
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163. doi: 10.1080/10413209008406426
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1

- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658. doi: 10.1521/jscp.2007.26.6.641
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.2307/1131888
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Barros, A. (2015). Contributos para a validação do Questionário de Busca Autodirigida (versão brasileira do SDS-Self-Directed Search) em estudantes cabo-verdianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 62-72.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981) The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.399

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835-847. doi: 10.1037/0021-9010.85.6.835
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.382
- Costa, C. J. (2018). *Bem-estar e satisfação na carreira em estudantes do ensino superior* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Costa, C. J., & Teixeira, M. O. (2016, junho). *Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: determinantes pessoais e situacionais*. Comunicação apresentada ao IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Algarve, Faro.
- De Caroli, M.E., & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 867 – 874. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.152
- Dickinson, J., Abrams, M. D., & Tokar, D. M. (2017). An examination of the applicability of social cognitive career theory for African American college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 75-92. doi: 10.1177/1069072716658648

- Dobarro, V. R., & de Brito, M. R. F. (2010). Atitude e crença de auto-eficácia: relações com o desempenho em Matemática. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 12(2), 199-220.
- Ferreira, I. A. (2015). *Aspirações e auto-eficácia académica influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 608-618. doi: 10.1016/j.jvb.2012.02.002
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd Ed.). Florida: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Powell, A. B. (1994). *SDS career explorer: Exploring your future with the SDS*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2016). Perceção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211-223.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 125-132.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 101–127). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. doi: 10.1177/1069072705281364
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308. doi: 10.1006/jvbe.1996.0045
- Lopes, A. R. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de autoeficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Loureiro, P. (2019). *Crenças e fontes de autoeficácia em alunos do 4º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3º. ciclo do ensino básico: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade* (Dissertação de Doutoramento) Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.

- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. doi: 10.3200/JRLP.139.5.439-457
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi:10.14417/lp.763
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2006) Autoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x
- Moreira, T., Ambiel, R., & Teixeira, M. O. (2020). Fontes de autoeficácia e intervenção em orientação profissional e de carreira. In M. O. Teixeira, C. Sampaio, A. D. Silva & M. Bardagi (Cord. e Org.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento. Novos Contributos da Investigação e Prática* (pp.92-99). Braga: APDC Edições.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652. doi: 10.14417/ap.472
- Nunes, M.F.O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.

- Paiva, A.L.B.S (2019). *Motivação e ambiente escolar numa escola em contexto de vulnerabilidade social* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Paiva, L. & Teixeira, M.O. (2020). Estudo Exploratório da Escala de Avaliação do Ambiente Escolar. In M. O. Teixeira, C. Sampaio, A. D. Silva & M. Bardagi (Cord. e Org.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento. Novos Contributos da Investigação e Prática* (pp.82-91). Braga: APDC Edições
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retirado de <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In: A. Bandura, R.G. Azzi & S. Polydoro (org.). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114.) Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. B. & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar subjetivo em Alunos das Escolas Profissionais. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques & M. Leal (Cord. e Org.), *Carreira e aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego* (pp.150- 162). Braga: APDC Edições.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Guimarães, F., Breda, A., Sousa, H., ... Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Primi, R., Mansao, C., Muniz, M., & Nunes, M. (2010). *SDS – Questionário de busca autodirigida: Manual técnico de versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ribeiro, E. C. A. (2015). Interesses profissionais em diferentes percursos educativos (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. doi: 10.1007/BF02322211
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. doi: 10.1002/pits.20169
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. doi: 10.1348/000709909X466334
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848–856.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds) *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In S. E. Hobfoll & M. W. De Vries (eds) *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-015-8486-9_7
- Sheu, H. B., Lent, R. W., Miller, M. J., Penn, L. T., Cusick, M. E., & Truong, N. N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 118-136.
- Teixeira, M.O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M.O. (2008). A abordagem socio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55. doi: 10.14195/1647-8606_51_4
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Auto-Eficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs). *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 10, pp. 198-203). Braga: Psiquilíbrios

- Teixeira, M. O. & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19-29. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p19
- Teixeira, M. O. & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (2), 143-155. doi: 10.26707/1984-7270/2019v19n2p143
- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (2018). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso acadêmico: Um estudo com estudantes de 9º ano. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 47, 43-59. doi: 10.21631/rpp47_61
- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e percepções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(47), 37-52. doi: 10.21865/RIDEP47.2.03
- Teixeira, O.M., Barros, A., & Janeiro, I. (2010). *Análise Transcultural dos Interesses. Resultados do SDS em Amostras de Portugal e do Brasil*. In Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.
- Teixeira, M. O., Costa, C. J. M., & Almeida, B.R. (2018). Adaptação ao ensino superior: sucesso e bem-estar. In T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro-Sánchez & M. P. B. Sánchez, *Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development, 2018* (p. 167), Setúbal.
- Teixeira, M. O., Loureiro, P., Moreira, T. & Laranjeira, M. (2020). Fontes de autoeficácia na infância. Uma proposta de medida. In M. O. Teixeira, C. Sampaio, A. D. Silva & M.

- Bardagi (Cord. e Org.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento. Novos Contributos da Investigação e Prática* (pp. 176-183). Braga: APDC Edições.
- Tyler, K. M., & Boelter, C. M. (2008). Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. *Negro Educational Review*, 59(1/2), 27-44.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.002
- Yaman, Ş., Inandi, Y., & Esen, G. (2013). A regression study: English language teachers' general and professional sense of self-efficacy. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 38(170), 335-346.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Massachusetts: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7

ANEXOS

Anexo A – Regressão Múltipla Linear

a) Autoeficácia Geral

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,491 ^a	,241	,215	4,42794	,241	9,442	5	149	,000	1,795

a. Preditores: (Constante), Desempenho_Escolar, Sexo, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: autoeficaciageral

Coefficientes^a

Coeficientes											
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Correlações			Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF	
1	(Constante)	16,821	3,891	4,323	,000						
	Escala1	-,002	,114	-,002	-,020	,984	,099	-,002	-,001	,563	1,775
	Escala2	,595	,195	,287	3,052	,003	,271	,243	,218	,576	1,735
	Escala3	-,145	,108	-,114	-1,345	,181	-,333	-,109	-,096	,713	1,402
	Sexo	3,421	,867	,343	3,947	,000	,308	,308	,282	,674	1,484
	Desempenho_Escolar	,713	,716	,091	,996	,321	,216	,081	,071	,614	1,629

a. Variável Dependente: autoeficaciageral

a) Percepção de Competências Realistas

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,357 ^a	,128	,098	5,08144	,128	4,357	5	149	,001	1,685

a. Preditores: (Constante), Desempenho_Escolar, Sexo, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: R1

Coeficientes ^a											
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	6,161	4,366		1,411	,160					
	Escala1	,192	,132	,151	1,462	,146	,021	,119	,112	,551	1,815
	Escala2	,212	,225	,095	,941	,348	,040	,077	,072	,577	1,734
	Escala3	-,005	,126	-,003	-,037	,971	-,168	-,003	-,003	,715	1,398
	Sexo	3,961	,993	,371	3,990	,000	,317	,311	,305	,677	1,478
	Desempenho_Escolar	-,931	,832	-,111	-1,118	,265	-,021	-,091	-,086	,598	1,673

a. Variável Dependente: R1

b) Percepção de Competências Investigativas

Resumo do modelo ^b										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,552 ^a	,305	,282	4,68213	,305	13,247	5	151	,000	1,498

a. Preditores: (Constante), Sexo, Desempenho_Escolar, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: R2

Coeficientes ^a											
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	-5,133	4,019		-1,277	,203					
	Escala1	,505	,120	,383	4,211	,000	,485	,324	,286	,556	1,797
	Escala2	,187	,203	,083	,924	,357	,359	,075	,063	,577	1,733
	Escala3	,001	,114	,001	,013	,990	-,137	,001	,001	,714	1,401
	Desempenho_Escolar	1,721	,757	,199	2,274	,024	,438	,182	,154	,602	1,661
	Sexo	1,938	,904	,176	2,145	,034	,014	,172	,146	,685	1,460

a. Variável Dependente: R2

c) Percepção de Competências Artísticas

Resumo do modelo ^b										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,407 ^a	,166	,138	5,52078	,166	5,952	5	150	,000	1,774

a. Preditores: (Constante), Desempenho_Escolar, Sexo, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: R3

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	12,852	4,776		2,691	,008					
	Escala1	-,030	,142	-,021	-,209	,835	,030	-,017	-,016	,560	1,786
	Escala2	,224	,241	,091	,929	,354	,042	,076	,069	,578	1,731
	Escala3	,125	,136	,082	,917	,360	,237	,075	,068	,704	1,420
	Sexo	-3,949	1,068	-,333	-3,697	,000	-,365	-,289	-,276	,686	1,459
	Desempenho_Escolar	-1,655	,901	-,175	-1,836	,068	-,123	-,148	-,137	,609	1,641

a. Variável Dependente: R3

d) Percepção de Competências Sociais

Resumo do modelo ^b										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,395 ^a	,156	,128	4,47153	,156	5,625	5	152	,000	1,966

a. Preditores: (Constante), Sexo, Desempenho_Escolar, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: R4

Coeficientes ^a											
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	12,700	3,842		3,305	,001					
	Escala1	-,102	,115	-,089	-,889	,375	,055	-,072	-,066	,555	1,802
	Escala2	,464	,194	,235	2,397	,018	,155	,191	,179	,579	1,727
	Escala3	,172	,109	,140	1,582	,116	,227	,127	,118	,706	1,415
	Desempenho_Escolar	-,860	,726	-,113	-1,183	,238	-,035	-,096	-,088	,604	1,656
	Sexo	-2,523	,867	-,264	-2,910	,004	-,337	-,230	-,217	,675	1,483

a. Variável Dependente: R4

e) Hábitos de Estudo

Resumo do modelo ^b										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,429 ^a	,184	,157	,610	,184	6,889	5	153	,000	2,075

a. Preditores: (Constante), Sexo, Desempenho_Escolar, Escala3, Escala2, Escala1

b. Variável Dependente: Habitots_Estudo

Coeficientes ^a											
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	,185	,523		,353	,724					
	Escala1	,057	,016	,357	3,652	,000	,420	,283	,267	,557	1,796
	Escala2	,012	,026	,043	,443	,658	,264	,036	,032	,577	1,733
	Escala3	,010	,015	,058	,666	,506	,035	,054	,049	,709	1,410
	Desempenho_Escolar	,067	,099	,064	,677	,499	,279	,055	,049	,603	1,658
	Sexo	-.020	,117	-.015	-.173	,863	-.169	-.014	-.013	,679	1,472

a. Variável Dependente: Habitots_Estudo

f) Avaliação do Desempenho Escolar

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,630 ^a	,397	,381	,499	,397	25,323	4	154	,000	2,219

a. Preditores: (Constante), Sexo, Escala2, Escala3, Escala1

b. Variável Dependente: Desempenho_Escolar

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Correlações			Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Ordem zero	Parcial	Parte	Tolerância	VIF
1	(Constante)	-,697	,424		-1,643	,102					
	Escala1	,063	,012	,411	5,333	,000	,562	,395	,334	,660	1,516
	Escala2	,078	,021	,298	3,778	,000	,530	,291	,236	,631	1,586
	Escala3	-,013	,012	-,079	-1,064	,289	-,173	-,085	-,067	,715	1,399
	Sexo	,061	,096	,048	,631	,529	-,114	,051	,039	,681	1,468

a. Variável Dependente: Desempenho_Escolar